

YABANCI DİL EĞİTİMİNDE İLETİŞİMSEL YARARCI YAKLAŞIM, ÖĞRETMEN ROLLERİ, DAVRANIŞLARI VE SINIF İÇİ İLETİŞİM

Nevide Akpınar Dellal - Servet Çınar

Özet

İletişimsel faydacı yaklaşım dil eğitiminde halen güncelliğini koruyabilen, tartışmasız ve oldukça farklı öğretim yöntem ve tekniklerini bünyesinde barındıran bir paradigmadır. Artık söz konusu olan “iletişimsel, ama nasıl?” şeklinde, iletişimsel yaklaşımın uygulama aşamasının önemine dikkat çeken tarzdadır. Bu soru; öğretmen rollerini, davranışlarını ve sınıf içi öğretmen-öğrenen ve öğrenen-öğrenen iletişimini açıkça tartışarak ortaya koyma gerekliliğini hissettirmiştir. Böylece bu makalede sözü geçen başlıklar altında iletişimsel faydacı yaklaşımın uygulama boyutundaki alt paradigmaları incelenmiştir.

Anahtar kelimeler: yabancı dil eğitimi, iletişimsel faydacı yaklaşım, öğretmen rolleri, öğretmen-öğrenci iletişimi

THE COMMUNICATIVE-PRAGMATIC APPROACH IN LANGUAGE TEACHING, TEACHER ROLES AND BEHAVIORS AND IN-CLASS COMMUNICATION

Özet

The communicative-pragmatic approach is a sine qua non as a paradigm in language teaching, which encompasses unchallenged and quite different teaching methods and techniques within itself while preserving its timeliness. Nowadays, the question, which emphasizes the application phase of the approach, is "Communicative, but how?". This question calls forth the necessity to put forward the teacher roles, behaviours, teacher-learner and learner-learner communication. Taking this into account, the present study deals with the above mentioned subparadigms within the application phase of the communicative-pragmatic approach.

Key words: foreign language teaching, the communicative-pragmatic approach, teacher roles, teacher-learner communication

İletişimsel Yararcı Yaklaşım

İletişimsel yararcı yaklaşım, sadece sınıf içi aktiviteleri açıkça tanımlanmış bir yöntem değil (Richards&Rodgers 2001: 172), aksine kendinden sonra doğan tüm yöntemleri de içine alabilecek kadar güçlü ve geniş bir akım olarak nitelendirilebilir. Bu yaklaşımda öğrenenlerin ilgi ve ihtiyaçları oldukça önem taşımaktadır ve amaç dil sadece sınıf ortamında kalmamakta ve sınıf dışında da yapılabilecek aktivitelerle de ilişkilendirilmektedir. Bu yaklaşımda öğrenenler, herşeyden önce (bilgiyle) doldurulması gereken “boş bir kap” değil, kendi ihtiyaçlarını ifade edebilen ve yönlendirebilen bireylerdir. (Roche 2005: 25) Yaklaşım, dilin ve dil öğretiminin iletişimsel yönünü yansıtan ve çok çeşitli sınıf içi uygulamaları desteklemede kullanılan çeşitli ilkeler bütününden bahseder. Richards ve Rodgers bu ilkeleri şöyle sıralamıştır; “(1)Öğrenenler bir dili, o dilde iletişim kurarak öğrenirler. (2)Sınıf içi aktivitelerinin hedefi gerçek ve anlamlı iletişim olmalıdır. (3)Akıcılık, iletişimin önemli bir boyutudur. (4)İletişim, farklı dil yetilerinin bütünleşmesini bir başka deyişle uyumunu gerektirir. (5)Öğrenme, yaratıcı bir yapı sürecidir ve bu süreç içerisinde deneme ve hatalar vardır.” (2001: 172). Genel anlamda iletişimsel yararcı yaklaşım, çeşitli bağlamlarda öğrenenlerin amaç dili kullanmasına ve dilin işlevsel özelliklerini öncellemeye dayanır. İletişimsel dil öğretiminin insanı merkeze alan bu özelliğinden dolayı, benimsenme aşamasında hiçbir sorun yaşanmamıştır. Hedef davranışlar, Audio-Lingual yöntemin tersine, öğrenenlerin mükemmel yapılar kurması (Nunan 1988: 25; Edmondson&House 2006: 180) ya da dili anadili gibi edinmesi değil, aksine onların anlamlı cümleler kurabilmesi, içeriği anlaması ve dili kullanma yetisini geliştirmesidir (Nunan 1988: 25). Dolayısıyla doğruluktan ziyade akıcılık ön plana çıkmıştır ve genel amaç öğrencilerin yaratıcı olması ve anlamı iletebilmesidir. (Richards&Rodgers 2001: 172) Artık yabancı dilde öncelikli amaç iletişim kurabilmektir. Çünkü ulaşım ve haberleşme teknolojilerindeki inanılmaz gelişmeler sayesinde artık eskisi gibi sadece mektuplar yazmak yerine, kolayca doğrudan iletişim kurabilmektedirler. (Tok&Arıbaş 2008: 207) Dilbilgisi sadece gerektiğinde üzerinde durulan, dilin yalnızca bir bölümünü oluşturmaktadır. Asıl öğretim hedefi, öğrendikleri dilde iletişim kurabilen bireyler yetiştirmektir. (Nunan 1988: 25) Bunun için de öğrenciyi merkeze alan ve aktive eden çalışma şekilleri gerekmektedir. Bu nedenle iletişimsel yararcı yaklaşım, demokratik eğitim uygulamalarını önemsemektedir.

Oysa geleneksel okul anlayışında, sınıfta aktif olan daha çok öğretmendi ve bunun aksine öğrenciler pasifti. İletişimsel yararcı yöntemlere göre, bu durum öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirme imkanlarını yok etmektedir. Eğitimin interaktif olmaktan çıkıp, sadece tek yönde gerçekleştirilen bir iletişimle, iletişimsel yetenekler gelişmez. Günümüzün iletişim ve bilim çağında, bu geleneksel yaklaşımla başarılı bir eğitim – öğretim süreci gerçekleştirmek mümkün değildir. Alman yazar Arthur

Koestler, „Tüm büyük fikirler, bir özgürlüğün: rutin düşünceden kurtulma özgürlüğünün sonucudur.“ (Akt. Akpınar Dellal 1990: 35) demiştir. Öyleyse üretkenlik ve yaratıcı düşüncelerin gelişmesi açısından, aile gibi, okul gibi, bireylerin çevresindeki kurumların bireylere her şeyden önce demokratik özgürlükler sunması gerekmektedir ki, iletişim ortamları sorunsuz olsun ve yaratıcı düşünce ve buluşlar gerçekleşebilsin. Ancak bu bağlamda her özgürlüğün de, diğerinin özgürlüğü sınırında bittiği göz ardı edilmemelidir.

İletişimsel Yeti

İletişimsel dil öğretiminin temelini oluşturan bu düşünceler, araştırmacıları “iletişimsel yeti (Alm. Kommunikative Kompetenz)” olarak tanımlanan, öğrenende hedeflenen davranışlar (özellikler) bütününi içeren bir kavram oluşumuna itmiştir (Roche 2005: 24). İletişimsel yeti kavramı Chomsky'nin “yeti” kavramını ilk kez kullanmasından ve akabinde Hymes'in “dilbilimsel yeti” adı altında yaptığı çalışmalardan sonra bu kavramların yerini almıştır. Piepho, daha 1974 yılında okulların sistemlerinden bağımsız, dilin kendisinin değil ama kullanımının ve içeriğinin öğrenilmesinin hedeflendiği bir öneride bulunmuştur. (Legutke&Shocker-v. Dittfurh 2003: 2) Geniş anlamıyla iletişimsel yeti bir kişinin hem içselleştirdiği kurallar bilgisini hem de dil kullanım yetisini betimler. Bu kavram bilişsel, duygusal ve faydacı etmenleri içerir. Aynı zamanda iletişimsel yeti bir kişinin konuşma esnasında bağlamda “uygun” konuşmalarını betimler (Zimmermann 1984: 99-100). Hymes'e (1972) göre, “konuşan kişi, konuşurken bilgisini 4 tür dile ilişkin parametrede uygulamaya döker. Bu parametreler; dilbilimsel yapılanmış, var olan maddeye uygun, verilen konuya ölçüt olarak uygun ve uygulamada alışlagelmiş olmalıdır.” (Akt. Zimmermann 1984: 100). Bir başka dilbilimci olan Habermas ise “iletişimsel yeti”yi farklı yorumlamıştır. Ona göre iletişimsel yetiye sahip bir kimse, “filozofik söylemlere katılabilecek, böyle bir söyleme katılmak istiyorsa, önceden ona en ideal söylemi seçebilecek ve farklı konuşma eylemlerinden konuşma durumuna uygun olanını önceden belirleyebilecek durumdadır” (Akt. Zimmermann 1984: 102). Zeuner ise, konuşma eylemlerine ilişkin araştırmaların hedefini iletişimsel yeti olarak betimler. Canale ve Swaine'den (1980) yaptığı alıntısında iletişimsel yetiyi dört yetinin bütününden oluşan sözgelimi bir üst yeti olarak görmüştür. Özellikle Canale ve Swain'in iletişimsel yetiye ilişkin çalışmaları dilbilim çevreleri tarafından kabul görmüş ve öğretim programlarının belirlenmesinde büyük bir rol oynamıştır.

Öğretim Teknikleri ve Öğrenme Türleri

İletişimsel yaklaşımla uygun egzersiz çeşitleri ve aktiviteler alanı sınırsızdır. Yeter ki bu aktiviteler öğrenenlere, öğretim programının iletişimsel hedeflerine erişmede

katkı sağlasın, onların iletişim kurmalarını yardım etsin ve bilgi paylaşımı, anlamın tartışılması ve etkileşim gibi iletişimsel süreçlerin kullanımını gerektirsin. İletişimsel yaklaşım, gerçek hayattan örnekler, gerçek hayattan materyaller ve bu yaklaşımla düzenlenen sınıf ortamı ve aktivite tiplerinin öğrenmenin kalıcılığını pekiştireceğini savunur. Öğrenmenin kalıcılığını pekiştirmede bir diğer önemli etmen ise yapılan aktivitelerin aynı zamanda anlamlı bir iletişimi olanaklı kılmasıdır. Anlam içermeyen alıştırmalarla kurulan iletişimsel ortamın da faydalı olmayacağı öne sürülmektedir. Howatt (1984) “İletişimsel Yaklaşımın Güçlü Versiyonu” (Alm. “Starke Variante des Kommunikativen Ansatzes”) isimli yazısında, dilin iletişim yoluyla öğrenildiğini, bu olgunun ise dile ilişkin var olan içsel bir mekanizmayı veya bir bilgiyi harekete geçirmekten ibaret olduğunu iddia etmektedir (Akt. Legutke&Shocker-v. Ditzfurh 2003: 5). Eğer yabancı dil dersinin amacı öğrenenleri iletişimsel dil kullanımlarına yönlendirmekse, iletişim öncelikle dersin işleyişinde başlamalı, denenmeli ve teşvik edilmelidir.

İletişimsel dil öğretiminde vurgunun dil biçimsel öğelerinden daha çok, iletişim üzerinde olması, öğrenen rollerinde de geleneksel yapıdan farklılıklar oluşmasına sebep olmuştur. Richards&Rodgers (2001: 166), öğrenenin arabulucu rolünü Breen ve Candlin’den yaptıkları alıntıyla açıklamıştır: “*Arabulucu olarak öğrenen rolü (kendisi ile öğrenme süreci ve öğrenme olgusu arasında) grubun üstlendiği aktiviteler, sınıf içi uygulamalar ve grup içerisinde ek bir arabulucu rolünden ortaya çıkar ve onunla etkileşir. Öğrenen için ima edilen, kazandığı kadar katkıda bulunmasıdır ve böylece birbirine bağlı olan bir yolla öğrenmelidir*” (1980: 110). Dil öğretiminde öğrenen merkezli yaklaşımların gelişimi, İletişimsel Dil Öğretimi’nin bir diğer getirisi (Nunan 2001: 19). Bu süreç içerisinde işlevleri önemli değişikliklere uğrayan öğretmenin rollerini de yeniden ele almak gerekir. Günümüzde öğretmen, bilginin tek kaynağı ve aktarıcısı konumundan çıkmış (Roche 2005: 25), öğrencileri öğrenim alanlarıyla ilgili olarak yönlendiren ve onların öğrenim sürecinde karşılaştıkları güçlükleri aşmalarında yardımcı olan bir rehber konumuna gelmiştir (Kıncal 2002: 18). Öncelikle öğretmen öğrencilerini iyi tanımalı, onların ilgi ve gereksinimleriyle ilgili bilgi sahibi olmalı, yaşlarına uygun bir öğretim yöntemiyle hareket etmelidir. Öğrencilerinin yaşlarını, ilgi ve gereksinimlerini dikkate almak, öğrenen merkezli eğitimin önemli bir basamağıdır (Kıncal 2002: 33; Brown 2000: 44). Farklı öğrenme türleri de, öğretmenlerin öğretim davranışlarını belirleyecek en önemli unsurlardır. Bu nedenle öğrenme türlerini açıklamakta yarar vardır. Öğretim davranışlarının modern öğrenme türlerine uygun olması gerekmektedir. İletişimsel yaklaşımın öğretim yöntemleri farklı öğrenme türleriyle ifade edilegelmiştir.

Bunlardan işbirlikli öğrenme, sosyal öğrenmeyle kendini bulmuştur. Klasik öğretmen-öğrenci hiyerarşisi sınıfta değişmiş, ast-üst kavramı ortadan kalkmıştır. Öğre-

nen kaynak grubun motivasyonu yoksa öğrenmenin gerçekleşmesinde sorunlar olduğu da ortadadır. Öğrenen özerkliği-farkındalığı bu teknikte yer almaktadır İşbirlikli öğrenme, sınıf içerisindeki bireylerin birbirleri ile etkileşim içerisinde ve birbirlerini bir grup olarak görüp, elde edilen dil kazanımlarını grubun başarısı olarak gördükleri bir sınıf ortamını betimler. İşbirlikli öğrenme, farklı seviyelerdeki öğrenenlerden oluşan grupların bir konuyu anlamak için çeşitli öğrenme aktiviteleri kullanmasıdır. Gruptaki her bir üye yalnızca öğretileni öğrenmede değil aynı zamanda takım arkadaşlarının da öğrenmelerine yardım etmede ve böylece başarılı öğrenme ortamını yaratmada sorumludur. Öğrenciler grubun tüm üyeleri konuyu anlayana ve tamamlayana kadar görev alırlar. İşbirlikli öğrenme sınıflarındaki aktiviteler; iletişime açık, öğrencilerin aktif olduğu, sosyal öğrenmeye açık, pedagojik anlamda çağdaş ve bireyi gerçek hayata hazırlayan özellikler taşıdığı söylenebilir (Brown 2000: 47).

Günümüz iletişimsel yeti kuramlarının merkezinde iletişimin interaktif doğası önem tutar. Bu yüzden dilin iletişimsel varlığı veya özelliği bizi sınıfta interaksyon oluşturma fırsatlarına yöneltir. Bu açıdan bakıldığında; interaktif öğrenme aslında iletişimsel dil öğretiminin doğal bir sonucudur ve sınıf içi interaksyonu vurgular. Sınıf içi interaksyon öğretmen ve öğrenenler arasındaki ve öğrencilerin kendi arasındaki interaksyonu niteler (Silberstein 2002: 120). Sınıf içi interaksyon oluşturulması, dilin bilinçsiz bir şekilde edinilmesi açısından da bir araçtır. İletişimi hedef olarak algılayan ve dilin bu şekilde bilinçsiz öğrenilmesini destekleyen bir öğrenme türüdür.

Dil öğretiminin en popüler terimlerinden birisi olarak dilimize yerleşen “Tüm Dil Eğitimi” o kadar geniş ve farklı şekillerde yorumlanmıştır ki, ne yazık ki bir zamanlar yarattığı etkiyi kaybetme eğilimindedir. Aslında terimin ortaya çıkışı araştırmaların okunmasından kaynaklanmaktadır. Tüm dil eğitimi dilin yazılı ve sözlü biçimleri arasındaki etkileşimi ve bağlantıları ön plana çıkarır (Brown 2000: 48). Son olarak ise edebi çevrelerde yazılı dil kodlarının tıpkı sözlü olanlar kadar önemli ve gelişimsel olduğunu vurgulamasıdır. Bu yukarıda sayılan üç ana noktanın Tüm Dil Eğitimi’nin temel vurgu noktaları ve çalışma alanları olduğu söylenebilir. Edelsky’ye göre tüm dil eğitimi bir reçete veya derse doğrudan aktarabileceğiniz bir aktivite değildir. Ona göre “Tüm Dil Eğitimi” bir yaşam tarzıdır. Tüm Dil Eğitimi insanlara günlük öğrenmelerle okuldaki öğrenmeler arasında anlamlı bağlar kurmada yardımcı olur.” (Akt. Brown 2000: 49).

İçerik temelli öğrenme ise, son 30 yıldır kullanılan bir yöntemdir. Ancak son yıllarda içerik temelli öğrenme oldukça önemli bir yere gelmiştir ve şu an Avrupa Birliği (AB) dil politikalarının temel taşlarından birisi olmuştur. İçerik temelli öğrenme, içerik öğreniminin dil öğretimi hedefleriyle uyumunu ifade eder (Brown: 2000: 49). AB ülkelerin hemen hemen hepsinde uygulanan bu öğretim modelinde, bazı ders-

ler birinci dilde verilirken bazı dersler ise ikinci dilde verilmektedir. AB ülkelerinin tamamına yakınında belli okullar, öğretimi en az iki farklı dilde sunarlar. Genellikle ilköğretim ve genel ortaöğretim kurumlarında bu tip dil öğretim modeli ile karşılaşmak mümkündür. Türkiye’de bazı liselerde bu öğretim modeli ile karşılaşılabilir. Örneğin; Galatasaray Lisesi’nde öğretim dilinin Fransızca ve Türkçe olması, İstanbul (Erkek) Lisesi’nde Almanca ve Türkçe olması (Tok&Arıbaş 2008: 214). İçerik temelli öğretim, içeriğin ya da öğrencilerin edindiği bilginin etrafında kurulu olan bir yaklaşımdır (Richards&Rodgers 2001: 204). İçerik temelli dil öğretiminde daha çok hedef grup akademik anlamda dil öğrenen ve bu anlamda dile ilişkin yetilerini geliştirmek isteyen öğrenci kitleleridir (Can 2006: 13).

Diğer bir öğrenme şekli de görev tabanlı öğrenmedir. Bu öğrenme şeklinde de dil-bilgisel yapılardan ziyade dilin işlevsel boyutuna odaklanılmıştır Nunan, iletişimsel görevi, öğrencilerin amaç dili anlamaları, onu kullanmaları, üretmeleri ve amaç dilde etkileşim içine girmelerini gerektiren bir sınıf içi çalışma olarak görmektedir ve bu esnada öğrencilerin biçimden ziyade işleve odaklanmaları gerekmektedir. *“Görevler ayrıca hedeflerine, içerdikleri bilgiye, aktivite çeşitlerine, sınıf içi düzenlemelere ve verilen rollere göre incelenir ve sınıflandırılır”* (Nunan 2001: 10-12).

Sınıf İçi İletişim ve Etkili Öğretmen Davranışları

Eğitim denildiğinde ilk akla gelen terimlerden birisi olan sınıf, öğretmen ve öğrencilerin birlikte oluşturduğu bir sosyal ortamdır. Bu sosyal ortama uygun sevk ve idare, elbette ortamda gerçekleşen eğitim-öğretim olaylarının kalitesini de artıracaktır. Okutan’a göre etkili bir sınıf yönetimi, bir öğretmenin tüm özelliklerinin odak noktasında yer almaktadır ve etkili bir öğretimin olmazsa olmazıdır (2006: 5). Çelik’e göre sınıf yönetimi; *“...sınıf kurallarının belirlenmesi, uygun bir sınıf düzeninin sağlanması, öğretimin ve zamanın etkili bir şekilde yönetilmesi ve öğrenci davranışlarının kontrol edilerek olumlu bir öğrenme ikliminin geliştirilmesi sürecidir.”* (Akt. Okutan 2006: 1). Demirel&Kaya ve ark. (2003: 252) ise sınıf yönetimini *“öğretim hedeflerine ulaşmak için öğrenme çevresinin yaratılması, korunması ve yönetilmesi etkinlikleri”* olarak nitelendirmektedir. Tüm bunları sınıf ortamında sağlayacak kişi ise kimi zaman bir aktör kimi zamansa bir orkestra şefi gibi hareket etmesi gereken öğretmenlerdir (Harmer 1991: 235). Öğretmenler, toplumda yer alan meslekler içinde görevi en karmaşık olanlardan biridir. Öğretmenler bir yandan toplum içinde akademik bir bireyken, diğer yandan da sınıf ortamında öğrencilerinin öğretmeni, arkadaşı, ağabeyi ve bazen de onların küçük kardeşi rollerine bürünmektedir. Öğretmenlik mesleğinin bu özelliği, bu mesleğin karmaşık bir roller setine dönüşmesine yol açmaktadır. Küreselleşme ve hızla gelişen teknoloji çağın gereklerini eğitim ortamında da açığa çıkarmıştır. Dolayısıyla öğretmene

düşen görevler de günden güne değişmektedir. İşte bu değişim ortamında öğretmen üzerinde bir baskı oluşmakta, karmaşıklaşan eğitim – öğretim yaşantıları sonucu değişen beklentiler öğretmenlerin rollerini artırmakta ve iyiden iyiye zorlaştırmaktadır. Farklı öğrenci tipleri de mesleği zorlaştıran bir diğer etkidir. Stresli veya motivasyonu eksik öğrenciler, öğrenme güçlüğü çekenler, pasif kalmayıp eleştirel yaklaşım sergileyen, olaylara itiraz edip, provakatif davranışlar sergileyen öğrencilerle karşılaşılabilir. Bu gibi durumlarda öğrencileri iyi tanımak, öğrenim sürecinde temel bir role sahiptir. Öğretmenler çok farklı davranışlar sergileyen öğrencileri tanımalı, ilgilerini belirlemeli ve onlarla farklı şekillerde iletişim kurmaya çalışmalıdır. Bunun için aynı zamanda esnek ve uyumlu bir öğretim politikası belirlemek gereklidir (Kıncal 2002: 25-31). Çağdaş sınıf yönetiminde insan hakları ve sevgi-saygı temelinde ideal öğretmenlerin güvenilir, insan sevgisi ile dolu, iyi iletişim kurabilen, öğrencilere değer veren, çifte standartlardan kaçınan, disiplinle ilgili kurallar geliştirebilen insanlar olması gereklidir ve öğretmenlerin öğrencilerinin bireysel farklılıklarının, eğitim haklarının, söz haklarının varlığının bilincinde olması oldukça önemlidir. (Aytekin, 2002: 82-85). Öğretmen eğitimi bu anlamda çok önemli bir yere sahiptir. Ancak, var olan ihtiyaçtan dolayı okulların sayısı artmaktadır ve bunun gereği olarak hem henüz yeterli deneyim ve donanıma sahip olmayan öğretmenlerin hem de öğretmenlik dışındaki meslek gruplarından kimse-lerin öğretmen olarak atanması sonucu nitelik bakımından okullardaki kalitede önemli eksiklikler süregelmiştir (Çelikten ve ark. 2005: 210). Dolayısıyla nicelik olgusu, niteliğin önüne geçmiştir.

Türkiye’de eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin uygulama boyutunda sorunlar yaşadığı göz önünde bulundurulursa, hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin bugünkünden daha yaygın ve etkili hale getirilmesi zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Bunların sonucunda da ortaya yeni bir öğretmen anlayışı çıkmaktadır. Bu “yeni bir öğretmen anlayışı” olgusu günümüzdeki öğretmenden farklılık göstermesi gereken bir öğretmen tipidir. Uzun zamandır süregelen eğitim-öğretim faaliyetleri içerisinde öğretmenin sınıfta otoriter olduğu ve öğrencilerin daha edilgen olduğu bir rol paylaşımı süregelmiştir (Kıncal 2002: 32, 33; Okutan 2006: 2). Buna göre, öğretmen bilginin kaynağıdır ve onu öğrencilere aktarandır. Toplumda öğretmen denildiğinde aranan özelliklerin başında gelen bu özellikler, çağdaş eğitim sisteminde artık yer almamaktadır. (Kıncal 2002: 32, 33). Çağımızda geleneksel sınıflardaki öğretmen rolleri değişmiş ve artık liderlik hatta yönetişim sistemi bu rolleri devralmıştır denilebilir. Okutan’a göre (2006: 2); “...günümüzde öğrencilere ders anlatmak, öğrencilerle ders anlatmak biçimine bürünmüştür.”. Dolayısıyla çağımızdaki yeni öğretmen olgusu eskiye göre kendini yenilemiş ve tamamen farklı özelliklerle karşımıza çıkmıştır. Öğretmenin bilginin yegane kaynağı olamayacağı bu çağda, öğretmen onlarla birlikte öğrenen ve öğrencilere de aynı zamanda rehberlik eden bir

konuma gelmiştir. Dolayısıyla öğrencileri dikkate almayan eğitim sisteminin başarılı olması olanaksızdır. Günümüzde öğrenme türleri arasında, öğrencinin ihtiyaçlarını ve deneyimlerini eğitsel sürecin merkezine alan “öğrenci merkezli” öğrenmeye büyük önem verilmektedir. Öğrencilerin mümkün mertebe aktif olduğu bu tip ders modelinde ise, öğretmenin performansından öte öğrencinin sınıf içindeki aktiviteleri dersin iyi olup olmadığında belirleyici etkindir (Harmer 1991: 235). Elbette bu modele geçmek sancılı bir süreci beraberinde getirmektedir. Çünkü eski eğitsel kuramlara göre yetişmiş öğretmenlerin yıllardır süre gelen alışkanlıklarından geri çevirebilmek kolay bir iş değildir.

Etkili bir öğretmen-öğrenci ilişkisi olmayan bir sınıfta öğrenmenin gerçekleşmesi şüphesiz mümkün olamaz. Etkili öğretmenin kişisel özelliklerine ilişkin yazında pek çok birbiri ile örtüşen açıklama bulmak mümkündür (Köksal ve ark. 2008: 20). Davies ve Pears’a göre (2000) yabancı dil öğretmenleri öğretmekte oldukları yabancı dile hakim, yabancı dili sınıf içinde kullanan, sınıf içinde zamanının çoğunu uygulamaya yönelik iletişimsel aktivitelere ayıran, öğretimlerini müfredata ya da kitaba göre değil, öğrencilerinin yabancı dili öğrenme gereksinimlerine göre ayarlarlar (Akt. Köksal ve ark. 2008: 24). Başka bir deyişle, iletişimsel özellikler öğrenci ihtiyaçları ve yabancı dilin kullanılması ön plandadır. İletişim ve etkileşim yabancı dil sınıflarının olmazsa olmazlarındandır. Sürekli bir öğretmen-öğrenci ve hatta öğrenci-öğrenci iletişimi yabancı dil öğrenme için gerekli olan bir ders içi olgu ve elbette İletişimsel Yaklaşım’ın temel öğretilerindedir. Bu iletişimden sorumlu olan öğretmenler; sınıf düzeni, oturma düzeni ve sınıf ortamına dikkat etmelidir. Geleneksel sınıf içi düzen¹ yerine, sınıfın “U” düzeninde oturmasının sağlanmasıyla öğrenciler birbirlerinin yüzlerini görerek daha rahat iletişim kurabilir ve grup çalışmaları kolayca organize edilir (Sieben 1995: 76, 77).

Öğretmenin sınıftaki duruşu, sınıfta dolaşması, öğrencilerle olan mesafesi, alanı kullanabilmesi ve bu esnadaki kullandığı vücut dili öğrencilerin ilgisini çeker ve doğru kullanıldığında sınıftaki iletişimi de destekler. Geleneksel oturma düzeninin benimsendiği sınıflar, etkili bir iletişimin sağlanması için kesinlikle uygun değildir ve öğretmen merkezli öğretim için uygundur. (Işık, 2006: 36) Bu sınıflarda öğretmen sürekli sınıfın karşısında, nispeten daha yüksekte ve yetkinin onda olduğunu gösterir bir yerde (ör: kürsü, tahta önü) durur (Sieben 1995: 76, 77). Tek gruplu ve çok gruplu yerleşim düzenleri ise yabancı dil sınıflarındaki iletişim ve grup çalışmaları açısından daha uygundur çünkü bu sınıflarda öğrenciler U veya V şeklinde ya da gruplar halinde oturmaktadırlar. (Işık, 2006: 36) Özellikle yabancı dil sınıflarında, öğretmenin vücut diline sürekli başvurması gerekmektedir. İletişimin her

1 Geleneksel öğretim yönteminin benimsendiği sınıflardaki ortam, bilindiği üzere öğrencilerin tamamının arkaya oturduğu, birbirlerinin yüzlerini göremedikleri, grup çalışmasına imkan vermeyen ve dolayısıyla iletişim sorunlarının başında gelen temel nedenlerdendir.

yönüyle kullanılması yabancı dil sınıfları için bir zorunluluktur ve öğretmenlerin kendilerini bu konuda yetiştirmeleri oldukça büyük bir önem arz etmektedir. Jest ve mimiklerin kullanılması, bir yabancı dil öğretmenin her zaman işine yarayacak bir yöntemdir. Bu yeni bir sözcüğün öğretilmesinde doğrudan ana dildeki karşılığını söylemek yerine, öğrenciye bunu jest ve mimikleriyle anlatmaktan, bir duruma ilişkin gerçek hayat ortamı yaratma gerekliliğine kadar uzayan geniş bir yelpazede gerekebilir.

Ayrıca sınıfta ortaya çıkan istenmeyen davranışların engellenmesi açısından öğretmenlerin belirli iletişim becerilerini de geliştirmeleri gereklidir. Bülbül'e göre öğretmenler sınıf içi iletişimde "ben" dilini kullanmalı, öğrencilerini etkin ve empatik dinlemeli, jest ve mimiklerini etkin kullanmalı, göz teması kurmalı, öğrencilerin kişisel özellikleri hakkında bilgi edinmeli, öğrencilerine isimleri ile hitap etmeli, öğrencilerin okul içi ve dışı etkinliklerine katılmalı, öğrencilerin sınıf içi etkinliklerine katılmalarını sağlamalı, öğrencilerinden geribildirim (dönüt) almalı, cinsiyet farklılığıyla ilgili sorunlara karşı duyarlı olmalı, nazik ve güler yüzlü olmalı, öğrenci hakkında konuşmaktansa onunla doğrudan konuşmalı, ses tonunu etkili kullanmalı ve öğrencilerine karşı açık sözlü ve dürüst olmalıdır. Bunlardan başka daha birçok hassas etken sınıf içi öğretmen-öğrenci iletişimini etkileyebilir. Her bir öğretmenin etkili bir sınıf öğretimi ve dolayısıyla etkili bir öğretim için, sınıf içi iletişimsel yetilerini geliştirmesi bir zorunluluktur. (2008: 196 - 200)

Öğretmen Roller ve Davranışları

İletişimsel Dil Öğretiminde öğretmenler için farklı roller benimsenmiştir. İletişimsel Dil Öğretimi yaklaşımını benimsemiş bir öğretmenin öğrenci ihtiyaçlarını belirlemesi, öğrencilerini tanıması ve buna uygun bir öğrenme tutumu belirlemesi onun başarılı bir öğretim gerçekleştirebilmesi açısından son derece önemlidir. Öğretmene bu noktada önemli bir sorumluluk düşmektedir. Öğretmenin sınıf içerisindeki rolü her bir aktiviteden diğerine değişebilir. Eğer öğretmenler bu aktiviteler arası geçişlerde ne kadar akıcı ise, durumlara göre çeşitli görev veya görevleri üstlenebiliyorsa, bir o kadar da öğretmen verimliliği artıyor demektir. Öğretmenler için Richards ve Rodgers'ın belirttikleri (2001: 167,168) roller; ihtiyaç analisti, danışman ve grup süreç müdürüdür. Harmer Principles of English Language Teaching adlı kitabında (1991) öğretmenlerin sınıf içerisindeki rollerini; denetleyici (controllers), düzenleyici (organiser), değerlendirici (assessor), teşvik edici (prompter), katılımcı (participant), başvurulacak kaynak (resource), ders veren (tutor) ve gözlemci (observer/investigator) olmak üzere sekiz ana başlık altında adlandırarak toparlamıştır (Harmer 1991: 236). Brown (2001) ise; öğretmenin disiplin sağlayıcı, yönetici, lider, bilge, danışman, rehber, arkadaş, sırdaş ve ana-baba gibi çok farklı rollerinin varlığına değinmiştir (Akt. Köksal ve ark. 2008: 19).

Sınıflarda eğitim-öğretim faaliyetini sürdüren öğretmenlerin etki alanları sınıfla sınırlı olmadığından, öğretmenlerden sınıf içinde ve dışında etkili bir liderlik davranışı göstermeleri beklenmektedir (Çelik 2002: 191). Can (2007: 263) öğretmen liderliğini, “...sınıfta ve okulda formal ve informal eğitimsel etkinlik ve süreçlerde istekli görevler üstlenme, bağımsız projeler oluşturma, çevresini etkileme, meslektaşlarının gelişimine destek olma ve güven oluşturma yeterliliği...” olarak açıklamıştır. Can (2007: 268,269) öğretmenin liderlik özelliklerinin etkilerini 3 farklı bölümde incelemiştir. Bunlar; okul düzeyindeki etkileri, öğretmen düzeyindeki etkileri ve öğrenci düzeyindeki etkileridir. Tüm bu etki alanlarında öğretmen liderliğinin oldukça faydalı etkileri vardır. Bunlar arasında okul ve öğretmen alanları düşünüldüğünde, öğretmen okulun yenileyici, işbirlikli ve destekleyici bir mekanizması konumunda algılanmaktadır. Öğrenci açısından incelendiğinde ise, ayrıca öneme sahip bir konumdadır çünkü “...öğretmen liderliğinin örgütsel seviyeden çok sınıfa odaklanması ve eğitimsel gelişimin öğretmen liderlerin görevinin merkezinde olması...” literatürün doğruladığı bir durumdur.

Dolayısıyla, öğretmen liderliğinin farklı etki alanları olmasına karşın, odaklanması gereken nokta sınıf ortamıdır, bir başka deyişle öğrencilerdir. Bir lider olarak öğretmen, sadece iyi çalışarak dersini mükemmel bir şekilde anlatıp sınıfı terk etmekle kalmamalı, sınıf haricinde de öğrencilere karşı sorumluluklarının bilincinde hareket etmeli, onları yönlendirmeli ve onlara model olmalıdır. Çelik’e göre (2002: 191) sınıf liderliğinin üç farklı boyutu bulunmaktadır. Bunlar öğretim, düzen ve öğrenciye yönelik ilgidir. Ancak bu üç boyut arasında kurulan denge sayesinde, sınıf içi liderliğin başarısından söz edilebilir. Bir boyuta diğerine göre daha çok önem veren öğretmen, diğer boyutları ihmal edebilir ve bu durumun sakıncaları bulunmaktadır.

Öğretmenler aktiviteler içinde geleneksel olarak geride duran, gözlemleyen bir rol üstlenirler. Öğrencilerin devam etmelerine müsaade ederek onları sadece daha sonra durdurup, hataları düzeltmek ya da geri bildirim vermek daha çok gözlemlenen ve bilinen bir öğretmen davranışıdır. Ama bazen öğretmenler, aktivitelere birer katılımcı gibi katılmalıdırlar. Bunun için oldukça yeterli gerekçeler vardır. Öğretmen olayları dışarıdan organize etmek ya da sonradan teşvik etmek yerine olayın içinde olmak ve yönlendirmek isteyebilir. Böylece öğretmenler grupla ilgili gerçekleri belki de daha yakından görebilirler. Elbette öğretmenlerin katılımcı olmalarında bir çeşit riskte vardır. Çünkü öğretmen her zaman bir öğretmen olarak algılanabilir ve böylelikle gerçek sonuca varılamayabilir. Öğretmenler, öğrencilerin ne yaptıklarını özellikle sözlü iletişim aktivitelerinde gözlemlemek ister. Böylelikle onlara kullanışlı grup ve bireysel geri bildirimler verebilirler. Bu tip aktivitelerde ise öğrencilerin söylediği her sözcüğe takılarak rahatsız etmemek gerekmektedir. Onlara çok yaklaşmamalı ve bir dedektif gibi sürekli kağıda bir şeyler yazan biri olmamak

öğrencileri rahatlatacaktır. Ayrıca dikkati kendi üzerine çeken bir öğretmenin doğal bir gözleme ulaşması beklenemez (Harmer 2001: 241 - 243).

Bazı aktiviteler vardır ki; şu ana kadar bahsedilen hiçbir role uymamaktadır. Bu tarz aktiviteler, genelde öğrencilerin grup halinde bir yazma aktivitesi ya da bir sunum hazırlayacakları türdendir. Böyle durumlarda öğrenciler bazen bir sözcüğü, bir yapıyı ya da herhangi bir bilgiyi öğretmenlerine danışabilirler. Öğretmen bu nokta da onlara bu konuda yardımcı olarak, kaynaklık etmiş olur. Tabi bu rolün de oldukça zor yanları vardır. Çünkü bazen öylesine sorular gelebilir ki hiçbir öğretmen aklında bu bilgileri tutmayı gerekli bulmaz. Ama böylesi durumlarda öğrencinin nereye yönlendireceğini bilmek gerekecektir. Zaten öğretmenlerin ideal görevlerinden biri de öğrenciyi araştırmaya itmesi, kendi kendine nasıl öğreneceğini (öğrenmeyi öğretmek) ona göstermesidir. Yazma parçaları ya da bir tartışmaya hazırlık gibi daha uzun zaman alan projelerde öğretmenin teşvik eden ve kaynaklık eden rolünü birleştirmesi gerekebilir. Büyük gruplarda bir danışman olarak rol almak zor olabilir çünkü bu kontrol ya da organize eden öğretmen rolünden çok daha geniş bir anlamı ifade eder. Zaman zaman bunun gibi davranmak gerekebilir. Bu konuda daha geniş bilgi edinmek her öğretmenin görevidir (Harmer 1991: 242).

Öğretmenlerde bulunması gereken diğer bir özellik de denetleyici rolleridir. Denetleyici rol takındıklarında uygulanan aktivite ise öğrencilerin kendi başlarına grup içerisinde çalıştıkları aktiviteden tamamen farklı bir türdür. Öğretmenler, denetleyici öğretmen görevini öğrencilere bir şeyler söylerken, alıştırmaları organize ederken, sesli okuma yaparken ya da öğretmenin sınıfın önünde olması gereken aktivitelerde yaparlar. Kendi görevlerini bilgiyi aktarmak olarak gören öğretmenler, denetleyici göreve oldukça yatkındırlar. Onlar genellikle bu tarz bir öğretme yöntemine alıştırdılar ve bu daha rahat ve karizmatiktir. Sürekli olarak bu tip öğretmen rolünü benimseyen öğretmenler, geleneksel öğretim anlayışını benimsemiştir ve yeniliklere açık değildirler. Otorite kaygısı içerisinde, kontrolün kendilerinde olduğunu göstermek isterler ve öğrencilerini önemsemezler. Harmer'a göre bunun çeşitli olumsuz yönleri vardır. Örneğin; bu tip öğretmenler öğrencilerin kendi deneyimleriyle öğrenmeleri sürecini reddeder (Harmer 1991: 236). Böyle bir ortam da, öğrencilerin yaratıcı düşünme gücünü azaltmakta, onlara söz hakkını pek fazla tanımamakta ve amaç dili kullanmalarını büyük oranda düşürmektedir. Bunun yerine bireyi merkeze alan bir yaklaşımın edinildiğinde, karşılıklı anlayışa ve saygıya dayalı bir etkileşim söz konusu olduğunda, öğrencinin kişilik yapısı üzerindeki en büyük etki, toplumun kendisine kazandırdığı inanç sisteminin daha esnek bir yapıya kavuşması yönündeki bir gelişim için destek sağlanmasıdır (Şimşek 2004: 43). Bu noktada bireyin kendi gereksinimleri karşılanırken, bir birey olarak algılandığının farkına varacak ve yaratıcılık anlamında olumlu yönde motive olacaktır.

Öğretmenin diğer bir görevi de öğrenmeyi organize etmektir. Öğretmen, sınıf içinde çeşitli aktiviteleri organize etmesi gereken kişidir. Yapılacak olan aktiviteye ilişkin iyi bir hazırlık, sunuş, işleyiş ve geri bildiriminden doğan tüm sorumluluklar elbette öğretmene aittir. Bu süreçleri en iyi şekilde yerine getirebilmek için öğrencileri bu aktiviteye iyi hazırlamak, onlara aktiviteyi doğru ve açık bir şekilde sunmak ve onlara işleyiş esnasında doğacak aksaklıklarda doğrudan müdahale edebilmek çok önemlidir. Çünkü faaliyeti iyi anlatamayan bir öğretmen, bütün bir aktivitenin öğrenciler açısından boşa geçen bir zaman olmasına sebep olabilir. Düzenleyici öğretmenin bir diğer görevi ise aktiviteyi sonlandırmaktır. Doğru zamanlamayla bir aktiviteyi sonlandırmak için doğru gözlem ve iyi planlama çok önemlidir. Örneğin daha önceden hazırlanmış bir aktivite sonrası verilecek olan bilgiler varsa ve öğretmen aktiviteye dalmış iken ders zili çalarsa yapılan bu alıştırmaların sonunda verilecek tüm bilgiler boşa gidebilir. Aktivite değerlendirilememiş ve geri bildirim verilememiş olur. Bazen öğrenciler aktiviteler esnasında neler olup bittiğini kaçırabilir veya sözcük bilgisi açısından sorunlar yaşıyor ve ne olduğunu anlayamayabilirler. Böyle bir durumda öğrencilerin uyandırılıp kendine getiren bir öğretmen, teşvik eden bir role sahiptir. Böyle durumlarda, genellikle aslında beklenip öğrencinin olayı kendi yaratıcılığıyla çözmesini istenebilir. Ama ona bir sözcük, bir çift söz dahi söylemek ya da tavsiyede bulunmak ona yardımcı olacaktır. Örneğin; “pekala, ona neden böyle söylediğini bir sor bakalım” şeklinde tavsiye edici stiller kullanılabilir (Harmer 1991: 239-241). Böylelikle, öğrencinin derse ilgisi çekilir ve kendisine atacağı muhtemel bir adım için bir yol gösterilir. Bu sayede, öğrenci kazanılmış olur ve sınıfın tümüne hitap edilmiş olunur.

Bir eğitim uygulamasının başarılı olup olmadığı, başarılı ise hangi ölçüde ve öğrencilerin ne kadarının başarılı olduğunun bilinmesi gereklidir. Başarı düzeyinin bilinmesi ve başarısızlık durumlarının ortaya çıkarılması, ileride yapılacak benzer eğitim etkinliklerinin daha gerekçi esaslara göre düzenlenmesini sağlayacaktır. Bu değerlendirme görevini yapacak olan kişi, öğretmendir (Kıncal 2002: 35). Değerlendirme anlamında öğrencilerin öğretmenlerinden bekledikleri ise onların amaç dili doğru kullanıp kullanamadıkları yönündedir. İşte bu noktada öğretmenler; geri bildirim ve düzeltmeler yaparak ve çeşitli şekillerde öğrencileri takdir ederek bir “değerlendirici” rolüne bürünmek zorundadırlar. Bunun yanında öğrenciler nasıl ve ne için değerlendirildiklerinden haberdar olmak isterler. Örneğin öğrencilere “bu aktivitede daha çok akıcılığa dikkat edeceğim” diye bir ön uyarıda bulunmak, öğrencileri bu yönde sevk eder. Öğrenciler bu süreçten haberdar olur ve bu sürece dahil olurlar. Ayrıca bir diğer dikkat edilmesi gereken konu ise öğrencilerin değerlendirilmesi aşamasında, yanlışlarını uygun bir dille, kırmadan söyleyebilmektir. Öğrencilerin desteklenerek ve duyarlı bir şekilde hatalarından haberdar olması, öğrencinin kaybedilmesini önleyici bir etkiye sahiptir (Harmer 1991: 237).

Tüm bunlara ek olarak, öğrencilerin sevdiği öğretmen tipi; kolay diyalog kurulabilen, kendilerine sorunlarının çözümünde rehberlik eden, arkadaş gibi davranan, kültür sahibi, ilgi çekici, dersi eğlenceli hale getiren, hoşgörülü, anlayışlı ve güven veren öğretmenlerdir. Onlara çocuk gibi davranmak, öğrencilerin istemediği türden davranışlardandır. Okullarda çocuklara yönelik eğitim yöntemleri, zaman zaman ergenlere de uygulanmaktadır. Ergen yaştaki öğrencilerin davranışının en önemli özelliği kendisini yetişkin olarak algılamaktır. Onlara çocuk muamelesi yapılması, onları uyumsuzluğa götürmektedir. Güven ise üzerinde önemle durulması gereken başka bir noktadır. Öğretmen ve öğrenci arasında güvene dayalı bir ilişkinin kurulmuş olması öğrenme sürecinin temel dayanaklarından biridir. (Kıncal 2002: 33) Ders ortamında karşılıklı güven oluşturulması sağlıklı öğrenmenin gerçekleşmesi açısından önem taşır. Eğer gençler öğretmenine güveniyorsa, öğrenme açısından daha uyumlu davranışlar göstermektedir.

Türkiye'nin, Avrupa Birliği yolunda oluşturacağı eğitim politikasıyla² “*demokratik kültür bilinci*” edinmiş insanları yetiştirmesi ulaşılabilecek en önemli hedeflerden biridir. Öyleyse iletişimsel yararçı yaklaşımın öngördüğü tüm özellik ve etkinliklerin bu hedefle uyumlu olduğu sonucuna gidilebilir.

Alman tarihinde ünlü bir devlet adamı ve aynı zamanda dil bilimci olan W. v. Humboldt (1767-1835), çok erken bir tarihte toplumdaki bireylerin demokratik davranış şekillerinin geliştirilmesine büyük önem vermiş ve sosyal yaşamda rahat hareket edebilmek, rahat iletişim kurabilmek için demokrasi eğitiminin altını önemle çizmiştir. Humboldt, demokrasi eğitimini „*herkesin zihniyet ve kişilik olarak belirli bir oranda eğitilmesi*” olarak tanımlar. (Akt. Akpınar Dellal 1990: 27). Karakütük'e göre ise “*demokrasinin ilke ve kurallarının, insan haklarının yaşatılarak öğretildiği eğitimidir.*” Karakütük (2001: 15). Demokratik eğitimin hedefini demokrasinin özünü oluşturan kavramlar ve ilkeler oluşturmaktadır. Karakütük (2001: 15) bunu bağımsız, sorgulayıcı ve çözümleyici olan ve demokrasinin kurallarını bilen bireyler yetiştirmek olarak açıklamaktadır. Kıncal ise özgür ve demokratik bir eğitimin söz konusu olduğu durumda üç temel özellik üzerinde durmaktadır. Bunlar; kültürel kimlik (ulusal kimlik), demokratik bilinç ve evrensel sorumluluk ilkeleridir (Kıncal 2002: 17). Okulda öğretmen tarafından oluşturulan iletişim

2 Kopenhag Kriterleri'ne göre, birliğe kabul edilecek ülkeler, kurumsal yapılanmanın güçlenmesi, demokratikleşme alanında eksikliklerin giderilmesi, hukuk devleti ilkelerinin yerleştirilmesi, insan hakları ve azınlık haklarının güvence altına alınması gibi konularda sorunlarını çözmüş olmalıydı. Ayrıca aday ülkenin, Birlik içindeki rekabet baskısını ve pazar gücünü göğüsleyebilecek işleyen bir piyasa ekonomisine sahip olması, siyasal-ekonomik ve para birliği alanlarında üyelik sorumluluklarını yerine getirebilme yeteneğinde olması gerekiyordu. Yani Söz konusu ekonomik ve sosyal koşulları yerine getirmiş ülkeler Avrupa Birliğine kabul edilebilecekti: Bkz. www.boen.end.de/eutuerk.htm (Erişim: 22.04.2010)

ortamının özellikleri, öğrencilerin demokratik davranışları kazanıp pekiştirmelerini büyük ölçüde etkilemektedir. Kıncal, bunu şöyle açıklamıştır: “Günümüzde, öğrencilere kazandırılan bilgilerin özelliği kadar, nasıl bir ortamda öğretildiği ve eğitim sürecinde iletişimin nasıl gerçekleştiği de önemlidir. Demokrasiyi bir yaşam biçimi olarak seçen toplumların, aynı yaklaşımı okulda da uygulamaları gerekir. Öğrenciyi merkeze almayan, öğrenciye göre düzenlemeyen bir eğitim ortamında eğitimin niteliği de istenilen düzeyde gerçekleştirilemeyecektir.” (Kıncal 2002: 17).

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı’nın da okullarda Demokrasi Eğitimi’ni destekleyen çalışmaları bulunmaktadır. “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri” adlı projede Milli Eğitim Bakanlığı demokrasi eğitiminin önemine değinilmektedir: “Çocuklarımızda; demokrasi kültürünün ve bilincinin oluşması, seçme-seçilme ve oy kullanma kültürünün kazandırılması, kendi sorunlarını kendi bakış açılarıyla ele aldıkları, katılım ve hoşgörü anlayışının aşılandığı, tolerans-hoşgörü, çoğulculuk, farklı din ve inançlara saygı ve tartışma adabı ile birey ve bireyin önemini de içeren ilkelerin yerleştiği bir demokrasi bilincinin ve kültürünün oluşması büyük önem arz etmektedir (...) Proje sonunda, öğrencilerimizde, demokrasi, seçme-seçilme ve oy kullanma kültürünün yerleşmesi, kendi sorunlarını kendi bakış açılarıyla ele almaları katılım ve hoşgörü anlayışını da içerecek şekilde işlevsel demokrasi bilincinin oluşturulması sağlanacaktır.”³

Genel olarak derslerde demokrasi kültürünün kazanılması, öğrencilerin bilgilerini başkalarıyla paylaşan bireyler olarak topluma katılmalarını gerektirmektedir. Bu süreç ise, öğrencilerin eleştirel bir yaklaşımla eğitildikleri bir sınıf ortamında söz konusu olabilir. Özellikle, mevcut bilgilere her gün yüzlercesinin eklendiği günümüzde, öğretmen, bilgi kazandırmaktan daha çok “öğrenmeyi öğretmek” durumundadır. Öğrencinin, öğrenmeyi öğrenebilmesi için de, öncelikle eleştirel düşünme alışkanlığını kazanması ve kendine gerekli olanı seçebilmesi gerekmektedir (Kıncal, 2002: 42). Öğretmenler, öğrencilerinin görüşlerini dikkate alarak, onları da bu sürece katarak ve onlarla fikir alışverişi yaparak bulunduğu ortamı sorgulayan, bulunduğu topluluk içerisinde fikir üreten ve bu fikirleri tartışan bireylerin yetiştirilmesini amaçlamalıdır. İletişimsel yararcı yaklaşım, yukarıda bahsedilen tüm çağdaş görünümüleriyle birlikte, demokrasi kültürünün geliştirilmesine büyük katkı sağlayacak olsa gerektir.

³ <http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular/Proj/DemEgVeOkulMecProjesi.pdf> (Erişim: 25.11.2012)

Kaynakça

- Akpınar Dellal, N., ‘**Evaluative Analyse der landeskundlichen Aspekte in den Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache an Ortaokul und Lise**’, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana 1990
- Aytekin, Halil, Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama İçinde: Leyla Küçükahmet, **Sınıf Yönetimi**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2002
- Brown, H. D., **Teaching by Principles, An Interactive Approach to Language Pedagogy**, Second edition, Longmann, 2000, Newyork
- Bülbül, Tuncer, Sınıfta İletişim İçinde: Birol Yiğit, **Sınıf Yönetimi “Teori ve Pratik Uygulamalar”**, Kriter Yayınevi, İstanbul, 2008
- Can, N., Öğretmen Liderliği Becerileri ve Bu Becerilerin Gerçekleştirilme Düzeyi, **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Sayı: 22 Yıl: 2007/1, s. 263-288. http://sbe.erciyes.edu.tr/dergi/sayi_22/16-%20%28263-288.%20syf.%29.pdf. (Erişim: 12.10.2012)
- Can, S., **İngilizce Öğretiminde Konu ve İş Odaklı Yaklaşımların Uygulanmasına İlişkin Bir Alan Çalışması**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2006
- Çelik, V., **Sınıf Yönetimi**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2002
- Çelikten, M., Şanal M., Yeni Y., Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri, içinde: **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi** Sayı : 19, Yıl: 2005/2, Kayseri, http://sbe.erciyes.edu.tr/dergi/sayi_19/11-%20%28207-237.%20syf.%29.pdf (Erişim: 05.02.2012)
- Demirel, Ö., Kaya, Z., **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Pegem Yayıncılık, Ankara 2003
- Edmondson, W. J., House, J., **Einführung in die Sprachlehrforschung**, 3. Auflage, A. Francke Verlag, Tübingen 2006
- Harmer, J., **The Practice of English Language Teaching**, Chapter 11 “Class Management”, Pearson Education Limited, England 1991, s. 235 – 243
<http://www.boen.end.de/eutuerk.htm>
- <http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular/Proj/DemEgVeOkulMecProjesi.pdf> (Erişim: 25.11.2012)
- Işık, Halil, Öğrenme Ortamlarının Fiziksel Düzeni, İçinde: Mehmet Şişman, ve Selahattin Turan, **Teori ve Uygulamada Sınıf Yönetimi**, Öğretici Pegem A Yayıncılık, Ankara 2006
- Karakütük, K., **Demokratik ve Laik Eğitim**, Anı Yayıncılık, Ankara 2001
- Kıncal, R., **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Babil Yayınları, Erzurum 2002.

- Köksal, D., Topkaya, E. Z., Yavuz A., Erdem G., **Yabancı Dil Eğitim Bölümleri İçin, Teoriden Pratiğe Öğretmenlik Uygulaması**, Nobel Yayın Dağıtım, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale 2008
- Legutke, M. K., Schocker-v. Ditzfurth, M., Kommunikativer Fremdsprachenunterricht: Rückblick nach vorn, “Kommunikativer Fremdsprachenunterricht: Bilanz und Perspektiven. Eine Einführung”, içinde: **Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik**, Gunter Narr Verlag, Tübingen 2003, s. 1-40.
- Nunan, D., **Designing tasks for the communicative classroom**, 15. Printing, Cambridge University Press, USA 2001
- Nunan, D., **The learner-centred curriculum, A study in second language teaching**, Cambridge University Press, USA 1988
- Okutan, M., **Sınıf Yönetiminde Örnek Olaylar**, Pegem A Yayıncılık, Ankara 2006.
- Richards, J. C., Rodgers, T. S., **Approaches and Methods in Language Teaching**, Second Edition, Cambridge Language Teaching Library, Cambridge University Press, USA 2001
- Roche, J., **Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik**, Narr Francke Attempto Verlag, Tübingen 2005
- Sieben, U., **“Sind Raumverhalten und Körpersprache Kultuspezifisch?”, Lerntraditionen und Fremdsprachenerwerb, Publikationen des Türkischen Deutschlehrervereins**, İstanbul 1995
- Silberstein, S., “Sociolinguistics”, **The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages**, Cambridge University Press, USA 2002
- Şimşek, Ö. F., Bir Grup Rehberliği Programının Öğretmenlerin Disiplin Anlayışına Etkisi, içinde: **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, yıl: 2004, cilt: 37, sayı: 2, 41-59
- Tok, H., Arıbaş, S., Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde Yabancı Dil Öğretimi, içinde: **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi** Cilt: 9 Sayı: 15 Bahar 2008 s:205–227
- Zeuner, U., Landeskunde und interkulturelles Lernen in den verschiedenen Ausbildungsbereichen “Deutsch als Fremdsprache” an der Technischen Universität, içinde: **Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht** [Online], 2(1), Dresden 1997
- Zimmermann, R., **Pragmalinguistik und kommunikativer Fremdsprachenunterricht: am Beispiel d. engl. Anfangsunterrichts**, Julius Groos Verlag, Heidelberg 1984.